



ATLANTE. CUADERNOS DE EDUCACIÓN Y DESARROLLO

latindex IDEAS EconPapers Dialnet MIAR INdICEs CSIC SUCÚPIRA

EVALUACIÓN DE LA RELACIÓN ESCOLAR DE FAMILIAS INMIGRANTES, UN ESTUDIO DE CASO

M^a Luisa Belmonte

Profesora Contratada Doctora. Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0002-1475-3690>

marialuisa.belmonte@um.es

Ana Alemán Aledo

Masteranda. Universidad de Murcia

<https://orcid.org/0000-0001-5430-7372>

ana.a.a@um.es

Correspondencia: marialuisa.belmonte@um.es

Para citar este artículo puede utilizar el siguiente formato:

M^a Luisa Belmonte, Ana Alemán Aledo: "Evaluación de la relación escolar de familias inmigrantes, un estudio de caso", Revista Atlante: Cuadernos de Educación y Desarrollo, ISSN: 1989-4155 (vol 14, N^o 8 enero-marzo, pp. 19-32). En línea: <https://doi.org/10.51896/atlanter/RQIN9040>

RESUMEN

Hoy en día, la participación y la implicación de las familias en la escuela ha adquirido especial relevancia, habiéndose constatado que las relaciones positivas aumentan la autoestima del alumnado y el rendimiento escolar. En esta trama educativa también se ven inmersas las familias inmigrantes y su diversidad de rasgos culturales, que en ocasiones pueden suponer una dificultad añadida cuando de adaptarse se trata, originando a su vez, problemas a nivel educativo y de relación con la institución escolar. Por ello, se ha efectuado un estudio descriptivo de caso único en el que se analiza la implicación de las familias inmigrantes en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, según la percepción del docente. Este estudio se ha realizado a través de un cuestionario como instrumento de recogida de información, se han evidenciado unos resultados que destacan por un muy bajo índice de participación y de implicación por parte de las familias extranjeras. Así, el profesorado afirma que los progenitores de las familias inmigrantes pocas veces se implican en la vida del centro. Asegurando además estos que, las familias latinoamericanas y en menor medida las anglosajonas, se implican más en la vida del centro, frente a las magrebíes.

Palabras clave: implicación, participación, familias, inmigrantes, escuela.

EVALUATION OF THE SCHOOL RELATIONSHIP OF IMMIGRANT FAMILIES, A CASE STUDY

ABSTRACT

Today, the participation and involvement of families in the school has acquired special relevance, having confirmed that positive relationships increase the self-esteem of students and school performance. Immigrant families and their diversity of cultural traits are also immersed in this educational fabric, which can sometimes pose an added difficulty when it comes to adapting, causing, in turn, problems at an educational level and in relation to the school institution. For this reason, a descriptive study of a particular case has been carried out in which the involvement of immigrant families in Compulsory Secondary Education and Baccalaureate is analyzed, according to the perception of the teacher. This study has been carried out through a questionnaire as an instrument for collecting information, some results have been shown that stand out for an extremely low rate of participation and involvement on the part of foreign families. Thus, the teachers affirm that the parents of immigrant families rarely get involved in the life of the center. Also assuring these that Latin American families and to a lesser extent Anglo-Saxons, are more involved in the life of the center, compared to North Africans.

Keywords: engagement, participation, families, immigrants, school.

AVALIAÇÃO DO RELACIONAMENTO ESCOLAR DAS FAMÍLIAS IMIGRANTES, UM ESTUDO DE CASO

RESUMO

Hoje, a participação e envolvimento das famílias na escola adquiriu especial relevância, tendo confirmado que as relações positivas aumentam a auto-estima dos alunos e o rendimento escolar. As famílias imigrantes e a sua diversidade de traços culturais também estão imersas neste tecido educativo, que por vezes pode constituir uma dificuldade acrescida de adaptação, causando, por sua vez, problemas a nível educativo e em relação à instituição escolar. Por isso, foi realizado um estudo descritivo de caso único em que se analisa o envolvimento de famílias imigrantes no Ensino Médio Obrigatório e no Bacharelado, segundo a percepção do professor. Este estudo foi realizado através de um questionário como instrumento de recolha de informação, tendo demonstrado alguns resultados que se destacam por uma taxa muito baixa de participação e envolvimento por parte das famílias estrangeiras. Assim, os professores afirmam que os pais de famílias imigrantes raramente se envolvem na vida do centro. Assegurando também a estes que as famílias latino-americanas e, em menor medida, os anglo-saxões, estão mais envolvidas na vida do centro, em comparação com os norte-africanos.

Palavras-chave: envolvimento, participação, famílias, imigrantes, escola.

INTRODUCCIÓN

Una de las cuestiones que ha adquirido importancia en el ámbito educativo en los últimos tiempos es la relación familia-escuela. Este tema educativo no deja a un lado la aparición de las familias inmigrantes y su diversidad de rasgos culturales, que a veces puede ocasionar una dificultad

añadida a la hora de adaptarse, originando a su vez, problemas a nivel educativo y de relación con la institución educativa (González-Vázquez, 2014). Las instituciones educativas de secundaria son espacios en los que el germen de muchos factores altera las posibilidades convivenciales e incrementan el abandono y fracaso escolar (Lozano et al., 2013; Strohmeier y Noam, 2012; Valdés y Martínez, 2014). Esta educación secundaria se encuentra sometida a una crítica constante, acompañada por la apatía y falta de propuestas de mejora (Belmonte et al., 2021; Hernández-Prados et al., 2019). Así, la decadencia de la participación familiar en secundaria frente a otras etapas (Deslandes y Bertrand, 2005; Gomariz et al., 2008; Rodríguez-Ruiz et al., 2016) conlleva significativas repercusiones tanto en el rendimiento académico (Epstein, 2011; Jeynes, 2011), como en el desarrollo sociopersonal (Álvarez y Martínez, 2016; Rodrigo et al., 2018) y en la convivencia escolar (Castro et al., 2014; Chang-Hun y Juyoung Song, 2012).

Cuando se habla de la implicación en el hogar, tanto padres como madres se muestran convencidos de ser los principales responsables de la educación de sus descendientes (Belmonte et al., 2014), siendo el grado de participación elevado, lo que justifica una intención de colaboración (Hernández-Prados et al., 2019). Ahí radica la importancia de una formación familiar, pese a la escasa tradición existente en España. Estos efectos que sostienen la implicación en el rendimiento escolar se ven disminuidos cuando la ayuda prestada se reduce a las tareas escolares (Wilder, 2014), pues la responsabilidad educativa familiar engloba otras cuestiones implicadas en el desarrollo de fortalezas y habilidades sociales. A pesar de su carácter predictivo (Gomariz et al., 2019), las leyes educativas resultan insuficientes para el desarrollo de una cultura participativa (Rodrigo et al., 2018), tal y como ponen de manifiesto los escasos niveles de participación familiar, a pesar de ser positivamente valorados por la comunidad educativa (Gomariz et al., 2008), resultando más significativo en las vías de participación individual, que en las colectivas (Parra et al., 2014), especialmente en contextos multiculturales.

En España se han visto multiplicadas las investigaciones sobre la temática, lo que ha contribuido a que la mayoría de los centros reflejen entre sus objetivos educativos, la mejora de las relaciones colaborativas con las familias (Hernández-Prados, 2019). Ahora bien, la alianza familia-escuela no surge únicamente por ser una afirmación consensuada mundialmente, ni por los múltiples beneficios que conlleva, pues son varios los trabajos previos que evidencian las diversas barreras estructurales, organizativas y culturales (Cagigal, 2010); diferentes expectativas (Monceau, 2012); el alejamiento del género masculino (Monceau, 2014); etc. En la actualidad, la existencia de un elevado número de alumnos extranjeros en el sistema educativo es una realidad. Muchos de estos alumnos provienen de sectores sociales desfavorecidos, lo que posiciona a gran parte de ellos en una disposición de desventaja en el acceso, permanencia y promoción en el sistema educativo (Cárdenas y Terrón, 2011). Gran parte de este alumnado inmigrante encuentra obstáculos iniciales de integración en los centros, como la dificultad idiomática, problemas de desorientación, o dudas con el proceso y falta de hábitos de escolarización. Por tanto, parte de estos estudiantes inmigrantes escolarizados se encuentran en una situación de riesgo social, debido además al estado de

vulnerabilidad socioeducativa a la que algunos se ven predispuestos (Bernárdez-Gómez, 2022, Cárdenas y Terrón, 2011).

Por otro lado, se ha evidenciado que, en la mayoría de las ocasiones, las familias inmigrantes no facilitan el apoyo académico que necesitan los hijos para tener éxito y, además, el emplear otras lenguas en el ámbito doméstico impide el desarrollo del idioma del país de destino, dificultando, así, el rendimiento académico (Rodríguez, 2010). Esta participación de las familias inmigrantes en la escuela puede verse entorpecida por diferentes causas, como el desconocimiento de la cultura, lengua o costumbres religiosas, desacuerdos en las maneras de socialización de los alumnos, el aumento de mensajes unidireccionales entre la familia y el centro, la presencia de códigos contradictorios y las negativas de las familias autóctonas que dirigen las asociaciones de madres y padres, de forma que la relación entre participación e integración social en el ámbito de la escuela, se ve altamente influida y complicada (Carrasco, 2009). Jordán (2009) establece dos medidas para favorecer esta participación. Por una parte, poner en marcha todos los dispositivos necesarios para estimular en los padres de alumnos migrantes la importancia de participar en el progreso y la educación escolar de sus hijos, y para activar su sensibilidad sobre su desarrollo educativo. Un mecanismo podría ser buscar y aprovechar, otras familias de orígenes étnicos y culturales parecidos que puedan servir como referentes representativos para su formación. Otro mecanismo para esta medida sería el uso de mediadores escogidos para este propósito que contribuyan con el profesorado. Otra medida, que ya ha sido llevada a cabo en algunos centros, consistiría en que el personal del colegio, con la ayuda de personas expertas, se implique en despertar la conciencia y la sensibilidad en las familias inmigrantes, presentando orientaciones para ayudar en el contexto familiar y en el escolar, acentuando la importancia de participar con los docentes en las escuelas.

El profesorado también posee un protagonismo muy importante en el desarrollo de conseguir la colaboración de los padres minoritarios, en este caso, los padres inmigrantes, de manera individual y en equipo. El propósito final es lograr una buena relación entre el profesorado y las familias inmigrantes, con el ideal de implicarlas en el proceso educativo escolar, aumentando así la mejora académica y socioeducativa y la integración de los padres minoritarios en el ámbito escolar y social (Jordán, 2009). Por todo ello, se ha creído muy conveniente analizar la implicación de las familias inmigrantes en la Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, según la percepción del docente.

DISEÑO METODOLÓGICO

En el presente apartado se exponen los métodos utilizados para este estudio de caso de tipo descriptivo.

Participantes y contexto

Los participantes en esta investigación han sido los 67 docentes del Instituto de Educación Secundaria Obligatoria Pedro Peñalver ubicado en El Algar, Cartagena, perteneciente a la Región de Murcia, en España. Se trata de un centro público que además es el único Instituto existente en la

pedanía, por lo que acuden todos los jóvenes de alrededores. Cabe destacar el número significativo de personas de origen inmigrante, ya que representan casi el 40% del alumnado.

Instrumento de recogida de información

Para dar cobertura a los objetivos planteados, se utilizó un cuestionario dirigido a docentes, compuesto por cuestiones sociodemográficas y preguntas cerradas, referidas a la participación e implicación de los padres inmigrantes en el centro. Este instrumento se debía contestar conforme a una escala de cuatro puntos (1: nunca o nada, 2: pocas veces, 3: a menudo y 4: siempre).

Tabla 1

Ítems de carácter cerrado que componen el cuestionario para docentes.

1. Los padres se mantienen informados sobre todas las asignaturas.
2. Acuden a las reuniones de padres/ madres con el tutor.
3. Solicitan reuniones con el profesorado de sus hijos.
4. Se implican en actividades culturales (día de la mujer, de la paz, etc.), en actividades deportivas, en fiestas y salidas.
5. Se implican en comisiones de trabajo creadas en el centro (plan de convivencia, etc.).
6. Se implican en los procesos utilizados para evaluar el centro (contestando a cuestionarios, manifestando las quejas y sugerencias a través de la AMPA, etc.).
7. Asisten a las asambleas generales o reuniones de la AMPA del centro, participan en las actividades organizadas por esta y se implican en la gestión de actividades.
8. Son o han sido miembros de la Junta Directiva de la AMPA del centro.
9. Son o han sido representantes de las familias en el Consejo Escolar.
10. Se implican en actividades de recolección (recogida de alimentos, de ropa, etc.).
11. Se implican en actividades solidarias y de voluntariado.
12. Se implican en actividades dirigidas a la sensibilización e integración en la diversidad (de género, de precedencia cultural, étnica, etc.).

Fuente: elaboración propia.

Técnicas de análisis de datos

El análisis de los datos recogidos, de los docentes participantes, se llevó a cabo haciendo uso de la estadística descriptiva, mediante el paquete estadístico SPSS, versión 24.0.

RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

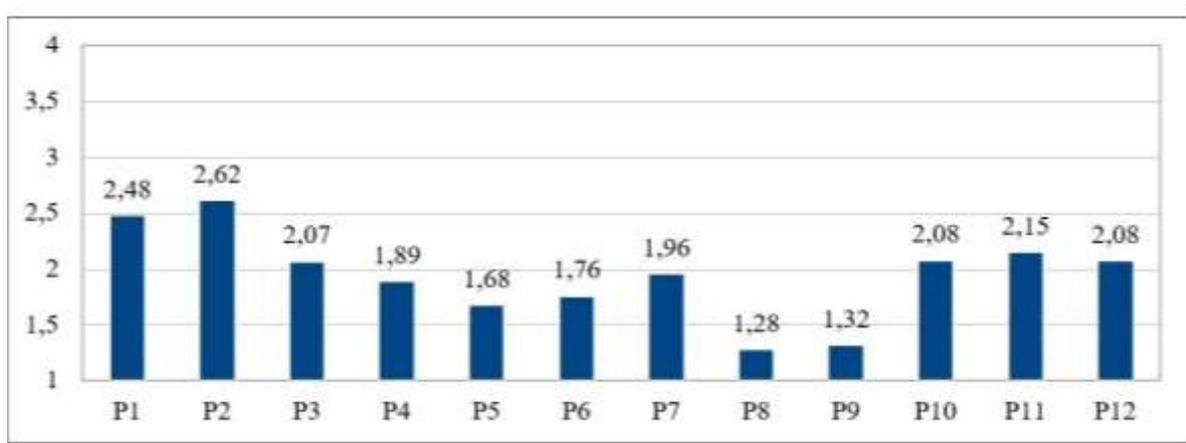
A continuación, se muestran los resultados obtenidos, que dan respuesta al objetivo de estudio.

Haciendo alusión a la percepción docente sobre el grado de participación de las familias inmigrantes en el centro educativo, tal y como se puede observar en la Figura 1, los profesores afirman que los progenitores de las familias inmigrantes pocas veces se implican en la vida del centro.

De manera más pormenorizada, cabe destacar que los docentes mantienen que las familias entre pocas veces y a menudo, acuden a las reuniones de padres con el tutor ($\bar{X}_{P2} = 2,62$) y se mantienen informados sobre todas las asignaturas ($\bar{X}_{P1} = 2,48$). Además, los profesionales piensan que las familias se implican pocas veces en actividades solidarias ($\bar{X}_{P11} = 2,15$), de recolección ($\bar{X}_{P10} = 2,08$) o actividades dirigidas a la integración de la diversidad ($\bar{X}_{P12} = 2,08$). También afirman que solicitan pocas reuniones con el profesorado de sus hijos ($\bar{X}_{P3} = 2,07$) y apenas asisten a asambleas generales o reuniones de la AMPA ($\bar{X}_{P7} = 1,96$) o se implican en actividades culturales ($\bar{X}_{P4} = 1,89$), en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{P6} = 1,76$) o en comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P5} = 1,68$). Por último, los profesores sostienen que los padres de los alumnos inmigrantes no forman parte como representantes del CE ($\bar{X}_{P9} = 1,32$), ni habitualmente son miembros de la AMPA ($\bar{X}_{P8} = 1,28$).

Figura 1

Puntuaciones medias de la percepción docente sobre la participación de las familias inmigrantes en el centro



Al respecto de la percepción docente sobre el grado de participación de las familias inmigrantes en el centro, en función de la etapa educativa en la que el profesorado imparte docencia, tal y como se puede apreciar en la Figura 2, a nivel global, los docentes de Bachiller afirman que el índice de participación de las familias es mayor. En contraposición, los docentes de la etapa de la ESO aseguran que la implicación es muy baja. Este supuesto se da en todos los casos, a excepción de en las cuestiones relativas al grado de implicación a la hora de ser miembros de la AMPA o del CE ($\bar{X}_{P8} = 1,00$; $\bar{X}_{P9} = 1,00$ respectivamente), donde no existe apenas ninguna implicación por parte de los padres de estos alumnos en ambas etapas.

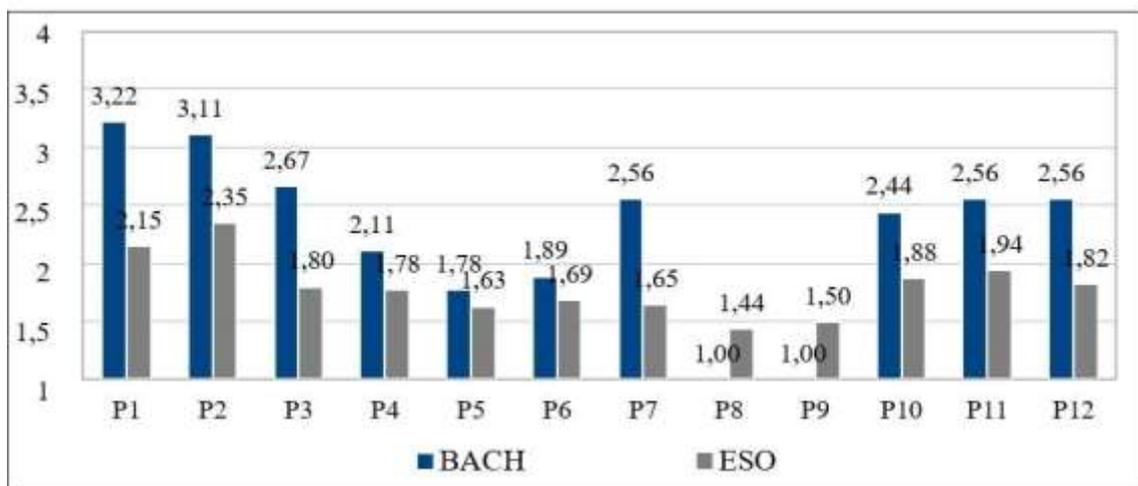
El profesorado alega que los padres se mantienen informados sobre las asignaturas ($\bar{X}_{P1} = 3,22$), acuden a menudo a reuniones con el tutor ($\bar{X}_{P2} = 3,11$) y solicitan reuniones con el tutor ($\bar{X}_{P3} = 2,67$) de manera regular. Entre pocas veces y a menudo, asisten a asambleas de la AMPA ($\bar{X}_{P7} =$

2,56), se implican en actividades solidarias y de voluntariado ($\bar{X}_{P11}= 2,56$) y en actividades dirigidas a la integración de la diversidad ($\bar{X}_{P12}= 2,56$). En menor medida se implican en actividades de recolección ($\bar{X}_{P10}= 2,44$), en actividades culturales ($\bar{X}_{P4}= 2,11$), en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{P6}= 1,89$) o en comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P5}= 1,78$).

Por otro lado, la participación de las familias de los alumnos que cursan la ESO es menor en todos los supuestos frente al caso anterior, referido a las familias de Bachillerato, en casi todos los aspectos. Los docentes señalan que estas familias, pocas veces acuden a las reuniones con el tutor ($\bar{X}_{P2}= 2,35$), se mantienen informadas sobre las asignaturas ($\bar{X}_{P1}= 2,15$) o se implican en actividades solidarias y de voluntariado ($\bar{X}_{P11}= 1,94$), de recolección ($\bar{X}_{P10}= 1,88$), de integración de la diversidad ($\bar{X}_{P12}= 1,82$), y que apenas solicitan reuniones con el profesorado ($\bar{X}_{P3}= 1,80$), se implican en actividades culturales ($\bar{X}_{P4}= 1,78$), en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{P6}= 1,69$), asisten a asambleas de la AMPA ($\bar{X}_{P7}= 1,65$) o se implican en comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P5}= 1,63$). Finalmente, alegan que no son representantes del CE ($\bar{X}_{P9}= 1,50$) ni son miembros de la AMPA ($\bar{X}_{P8}= 1,44$).

Figura 2

Puntuaciones medias de la percepción docente, sobre la participación de las familias inmigrantes, en función de la etapa educativa en la que imparte docencia



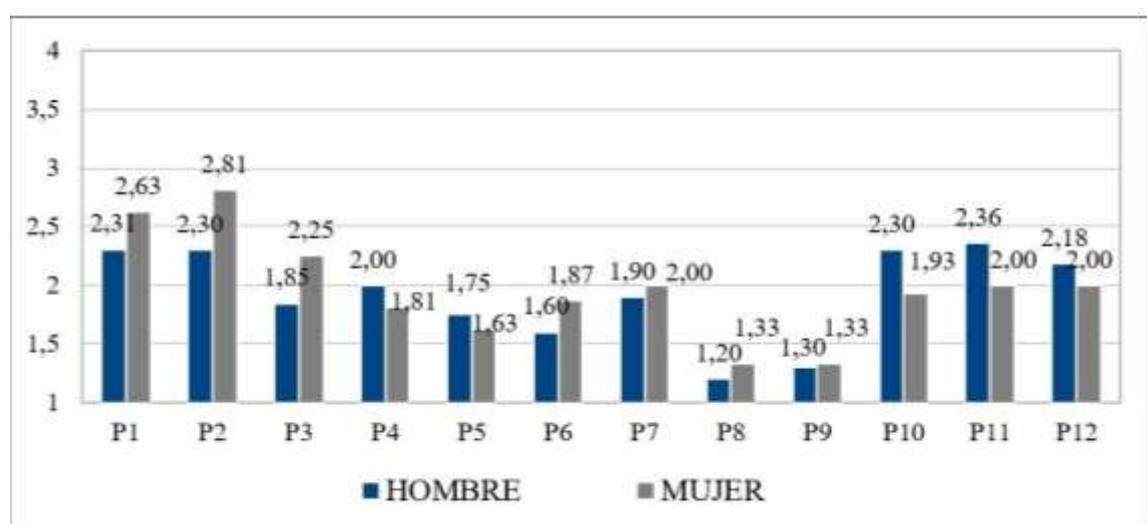
Al respecto de la percepción del profesorado sobre el grado de participación de las familias inmigrantes en el centro educativo, según el género del docente que ha respondido el instrumento de recogida de información, tal y como se puede apreciar en la Figura 3, las profesoras del centro creen que las familias de los alumnos extranjeros, a menudo, se mantienen informadas sobre las asignaturas ($\bar{X}_{P1}= 2,63$), frente a la opinión más baja de los profesores ($\bar{X}_{P1}= 2,31$). Así, las profesoras creen que estas familias acuden a reuniones con el tutor, también a menudo ($\bar{X}_{P2}= 2,81$), aunque los profesores afirman que acuden pocas veces ($\bar{X}_{P2}= 2,30$).

Por otro lado, las profesoras aseguran que estas familias inmigrantes pocas veces solicitan reuniones ($\bar{X}_{P3}= 2,25$), mientras que los docentes creen que no lo hacen casi ninguna vez ($\bar{X}_{P3}= 1,85$). Ambos colectivos de docentes, tanto las mujeres ($\bar{X}_{P6}= 1,87$) como los hombres ($\bar{X}_{P6}= 1,60$), afirman

que estas familias se implican muy pocas veces en los procesos utilizados para evaluar el centro. Ocurriendo lo mismo cuando se trata del nivel de asistencia a asambleas o reuniones de la AMPA ($\bar{X}_{P7}= 2,00$; $\bar{X}_{P7}= 1,90$ respectivamente) y el índice de miembros de la AMPA y del CE. En los casos en los que el docente piensa de forma más positiva que las profesoras, son en temas referidos a la implican en actividades culturales ($\bar{X}_{P4}= 2,00$ frente a $\bar{X}_{P4}= 1,81$), en comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P5}= 1,75$ frente a $\bar{X}_{P5}= 1,63$), en actividades de recolección ($\bar{X}_{P10}= 2,30$ frente a $\bar{X}_{P10}= 1,93$), en actividades solidarias y de voluntariado ($\bar{X}_{P11}= 2,36$ frente a $\bar{X}_{P11}= 2,00$) y, finalmente, en actividades dirigidas a la integración en la diversidad ($\bar{X}_{P12}= 2,18$ frente a $\bar{X}_{P12}= 2,00$).

Figura 3

Puntuaciones medias de la percepción docente, sobre la participación de las familias inmigrantes, en función del género de este.



Finalmente, haciendo alusión a la percepción del profesorado sobre el grado de participación de las familias inmigrantes en el centro educativo, en función de la nacionalidad de los progenitores, tal y como se puede apreciar en la Figura 4, las familias que los docentes aseguran que más se implican en el centro, son las latinoamericanas.

Los profesores declaran que los padres latinoamericanos siempre se mantienen informados sobre todas las asignaturas ($\bar{X}_{P1}= 4,00$), y que, a menudo, acuden a reuniones con el tutor ($\bar{X}_{P2}= 3,00$), solicitando reuniones con el profesorado ($\bar{X}_{P3}= 3,00$), e implicándose a menudo también en actividades culturales ($\bar{X}_{P4}= 3,00$). Además, asisten con frecuencia a asambleas de la AMPA ($\bar{X}_{P7}= 3,00$) y se implican en actividades para la integración a la diversidad ($\bar{X}_{P12}= 3,00$). Aunque, por otro lado, señalan que, pocas veces se implican en comisiones de trabajo creadas por el centro ($\bar{X}_{P5}= 2,00$), en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{P6}= 2,00$), en actividades de recolección ($\bar{X}_{P10}= 2,00$) y en actividades solidarias y de voluntariado ($\bar{X}_{P11}= 2,00$). No siendo estas familias, miembros de la AMPA ($\bar{X}_{P8}= 1,00$), ni del CE ($\bar{X}_{P9}= 1,00$).

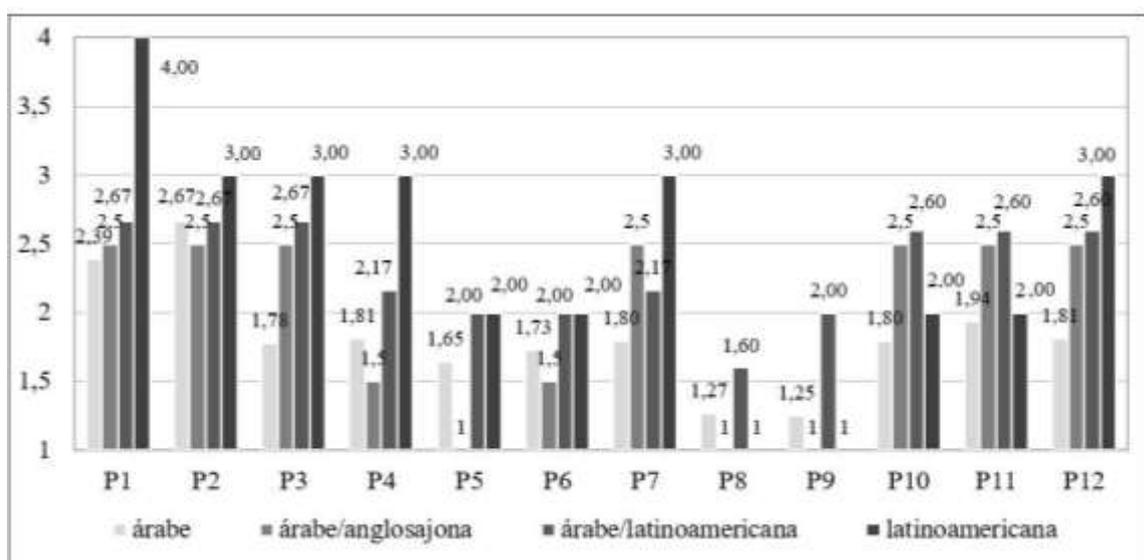
Los docentes señalan que, las familias más participativas en el centro, después de las latinoamericanas, son las de origen anglosajón, las cuales a menudo se mantienen informadas sobre

las asignaturas ($\bar{X}_{P1}= 2,50$), acuden a reuniones con el tutor ($\bar{X}_{P2}= 2,50$), solicitan reuniones con el profesorado ($\bar{X}_{P3}= 2,50$), asisten a asambleas o reuniones de la AMPA ($\bar{X}_{P7}= 2,50$), se implican en actividades de recolección ($\bar{X}_{P10}= 2,50$), solidarias y de voluntariado ($\bar{X}_{P11}= 2,50$) y en actividades dirigidas a la integración de la diversidad ($\bar{X}_{P12}= 2,50$). Aun así, de nuevo pocas veces se implican en actividades culturales ($\bar{X}_{P4}= 1,50$) y en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{P6}= 1,50$). Al igual que en el caso anterior, nunca se implican en comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P5}= 1,00$), ni son miembros de la AMPA ($\bar{X}_{P8}= 1,00$), ni del CE ($\bar{X}_{P9}= 1,00$).

Por último, como se puede seguir observando en la Figura 4, las familias que menos se implican en el centro son las familias árabes. Los profesores asienten que entre pocas veces y a menudo acuden a las reuniones con el tutor ($\bar{X}_{P2}= 2,67$), pocas veces se mantienen informados sobre las asignaturas ($\bar{X}_{P1}= 2,39$) o se implican en actividades solidarias y de voluntariado ($\bar{X}_{P11}= 1,94$), en actividades dirigidas a la integración de la diversidad ($\bar{X}_{P12}= 1,81$), culturales ($\bar{X}_{P4}= 1,81$) o de recolección ($\bar{X}_{P10}= 1,80$). Además, asisten poco a las asambleas o reuniones de la AMPA ($\bar{X}_{P7}= 1,80$), pocas veces solicitan reuniones con el profesorado ($\bar{X}_{P3}= 1,78$) o implican en los procesos utilizados para evaluar el centro ($\bar{X}_{P6}= 1,78$) o en comisiones de trabajo creadas en el centro ($\bar{X}_{P5}= 1,65$). Para concluir, estas familias no suelen ser miembros de la AMPA ($\bar{X}_{P8}= 1,27$), ni representantes en el CE ($\bar{X}_{P9}= 1,25$).

Figura 4

Puntuaciones medias de la percepción docente, sobre la participación de las familias inmigrantes, en función de la nacionalidad de los progenitores.



DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS Y CONCLUSIONES

La educación de las nuevas generaciones es un reto fascinante y complejo que comparten familias y docentes, siendo ambos agentes expertos, cada uno en su ámbito, y se convierten en modelos educativos fundamentales de quienes aprender (García-Sanz et al., 2020; Hernández-Prados, 2019). Ahí es donde radica la relevancia de colaborar juntos para que la tarea educativa alcance todo su potencial, especialmente cuando numerosas investigaciones han dejado constancia

de que dicha colaboración contribuye a la mejora del rendimiento y motivación escolar (Fan y Williams, 2010; Jeynes, 2012; Niklas et al., 2016); reduce el fracaso y abandono académico (Álvarez y Martínez, 2016); mejora el clima del centro y disminuye problemas de convivencia y acoso (Cross y Barnes, 2014); promueve la democratización y dinamismo de la escuela (Batanova y Loukas, 2014); y previene el consumo de drogas (Roberts, 2018), entre otros.

El tratamiento de la participación de las familias en los centros educativos requiere, por supuesto, de formación del profesorado, pero, además, de todas las personas que interactúan con los alumnos, especialmente de las familias, y más concretamente, del padre y/o madre (Hernández-Prados, 2019).

La participación de las familias y sus niveles pueden variar gradualmente, desde comunicación con el profesorado a través de tutorías, hasta compromiso y participación en la vida y gestión de los centros y las actividades académicas de aula (Epstein, 2011). También se evidencia, al igual que en los resultados presentados en esta investigación, que el efecto de la participación familiar en el rendimiento es mayor en la etapa de Educación Secundaria (Jeynes, 2012).

Al igual que ocurre en otras investigaciones sobre la percepción de las familias (García-Sanz et al., 2010; Gomariz et al., 2008), los resultados de la investigación a nivel descriptivo muestran que los contactos de las familias inmigrantes con el tutor son escasos. Diferentes investigaciones relacionadas con el tema (Gomariz et al., 2017) muestran que los padres originarios del país en el que se encuentran conocen mejor los centros de sus hijos, participan más, colaboran más al desarrollo del aprendizaje de los hijos desde el hogar y tiene relaciones más positivas con el colegio que las familias inmigrantes. Así, la implicación de las familias inmigrantes es escasa, siendo considerada una señal de desinterés y entendida como un freno para el éxito de los hijos (Carrasco, 2009).

De forma global, los docentes afirman que las familias de los alumnos que cursan Bachiller se implican y participan más a menudo que las de los alumnos que cursan la etapa de ESO, por tratarse de una etapa en la que se desvinculan aún más (Aparicio, 2003). Se puede señalar que, como garantizan Santos y Lorenzo (2009), las familias de origen latino se implican más a menudo en los centros que las familias de origen magrebí. Asimismo, se comprueba que las familias de origen anglosajón también se implican más que las de origen árabe. Todo ello se puede deber por la confianza en la profesionalidad del profesorado, por las condiciones poco estables sociales y laborales o, en gran parte, por factores lingüísticos, ya que el idioma es una dificultad añadida, pues las familias latinoamericanas hablan español, y para las familias anglosajonas puede resultar más sencillo comprender el idioma que para los árabes, además de poseer, con frecuencia, un nivel cultural más elevado que estas. Con todo ello, cabe señalar que con una buena adaptación al cambio se hará frente a las desavenencias, procurando preservar el verdadero valor educativo y garantizando una función social de calidad (Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2020; Belmonte y Bernárdez-Gómez, 2021).

REFERENCIAS

- Álvarez, L. y Martínez, R.A. (2016). Cooperación entre las familias y los centros escolares como medida preventiva del fracaso y del riesgo de abandono escolar en adolescentes. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 10(1), 175-192.
- Aparicio, R. (2003). *El entorno familiar de los menores de origen extranjero escolarizados en Madrid*. Universidad Pontificia de Comillas.
- Batanova, M. y Loukas, A. (2014). Unique and interactive effects of empathy, family, and school factors on early adolescents' aggression. *Journal of Youth and Adolescence*, 43(11), 1.890-1.902.
- Belmonte, M. L., Álvarez, J. S. y Hernandez-Prados, M. A. (2021). TIC y ocio familiar durante el encierro: agentes implicados. *Texto libre: lenguaje y tecnología*, 14(2), e33938-e33938. <https://doi.org/10.35699/1983-3652.2021.33938>
- Belmonte, M.L., y Bernárdez-Gómez, A. (2021). Evaluation of Self-Concept in the Project for People with Intellectual Disabilities: "We Are All Campus." *Journal of Intelligence*, 9, 50. <https://doi.org/10.3390/jintelligence9040050>
- Belmonte, M. L., Álvarez, S., y Hernández Prados, M. Á. (2021). Beneficios del ocio familiar durante el confinamiento. *Psicoperspectivas*, 20(3). <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol20-issue3-fulltext-2364>
- Belmonte, M.L., y Bernárdez-Gómez, A. (2020). Respuesta social al estado de aislamiento por coronavirus, percepciones sobre educación. *Revista Conhecimento Online*, 3, 30-49. <https://doi.org/10.25112/rco.v3i0.2326>
- Belmonte, M.L., Lara, N., Calatayud, A., y Galián, B. (2014). Familia y escuela ¿dos caras de una misma moneda? En P. Miralles, M.B. Alfageme, R.A. Rodríguez-Pérez, *Investigación e innovación en Educación Infantil* (pp. 91-100). Editum.
- Bernárdez-Gómez, A. (2022). *Vulnerabilidad, exclusión y trayectorias educativas de jóvenes en riesgo*. Dykinson.
- Cagigal, V. (2010). La colaboración educativa familia-escuela. *Padres y Maestros*, 336, 5-6.
- Cárdenas, R. y Terrón, T. (2011). Inmigración, familia y escuela. En *Actas del I Congreso Internacional sobre Migraciones en Andalucía* (pp. 1545-1554). Instituto de Migraciones.
- Carrasco, M. (2009). Familias inmigrantes y escuela: desencuentros, estrategias y capital social. *Revista Complutense de educación*, 20(1), 55-78.
- Castro, M., Expósito, E., Lizasoain, L., López, E. y Navarro, E. (2014). Participación familiar y clima escolar en los centros de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria

Obligatoria. En *Consejo Escolar del Estado, La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 181-193). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

- Chang-Hun, C.H., y Juyoung Song, J. (2012). Functions of parental involvement and effects of school climate on bullying behaviors among South Korean middle school students. *Journal of interpersonal violence*, 27(12), 2437-2464. <https://doi.org/10.1177/0886260511433508>
- Cross, D. y Barnes, A. (2014). Using Systems Theory to Understand and Respond to Family Influences on Children's Bullying Behavior: Friendly Schools Friendly Families Program. *Theory into Practice*, 53(4), 293-299.
- Deslandes, R. y Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Epstein, J.L. (2011). *School, Family and Community Partnerships. Preparing Educators and Improving Schools*. WESTVIEW Press.
- Fan, W. y Williams, C.M. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30(1), 53-74. <http://dx.doi.org/10.1080/01443410903353302>
- García-Sanz, M.P., Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., y Parra, J. (2010). La comunicación entre la familia y el centro educativo desde la percepción de los padres y madres de los alumnos. *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 157-190.
- García-Sanz, M. P., Hernández-Prados, M. A., Galián, B., y Belmonte, M. L. (2020). Docentes, familias y órganos de representación escolar. *Estudios sobre Educación*, 38, 125-144. <https://doi.org/10.15581/004.38.125-144>
- Gomariz, M.A., Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P. y Parra, J. (2017). *Facilitación de la participación de las familias en la educación de los hijos*. Cuestionario a docentes. <http://hdl.handle.net/10201/53822>
- Gomariz, M.A., Parra, J., García Sanz, M.P., Hernández Prados, M.A. y Pérez Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia.
- Gomariz, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P., Hernández-Prados, M.A., y Pérez-Cobacho, J. (2008). *La comunicación entre la familia y el centro educativo*. Consejo Escolar de la Región de Murcia. <http://www.cerm.es/publicaciones/la-comunicacion-entre-el-centro-educativo-y-la-familia/>

- Gomariz, M.A., Parra, J., García-Sanz, M.P., y Hernández-Prados, M.A. (2019). De lo formal a lo real: análisis de la participación familiar en asociaciones de madres y padres y consejos escolares. *Aula abierta*, 48(1), 85-96. <http://dx.doi.org/10.17811/rifie.48.1.2019.85-96>
- González-Vázquez, O. (2014). *Familia y escuela, escuela y familia*. Desclée De Brouwer.
- Hernández-Prados, M.Á., Belmonte, M.L., y Manzanares, J.C. (2021). How to Run Your Own Online Business: A Gamification Experience in ESL. *Education Sciences*, 11, 697. <https://doi.org/10.3390/educsci11110697>
- Hernández-Prados, M.A., García-Sanz, M.P., Galián, B., y Belmonte, M.L. (2019). Implicación de familias y docentes en la formación familiar. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 22(3), 61-75.
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2015). El sentimiento de pertenencia en la relación entre familia y escuela. *Participación educativa*, 4(7), 49-57.
- Hernández-Prados, M.A., Gomariz, M.A., Parra, J. y García-Sanz, M.P. (2016). Familia, inmigración y comunicación con el centro escolar: Un estudio comparativo. *Educación XX1*, 19(2), 127-151. <http://dx.doi.org/10.5944/educXX1.14229>
- Jeynes, W.H. (2012). A meta-analysis of the efficacy of different types of parental involvement programs for urban students. *Urban Education*, 47, 706-742.
- Jordán, J.A. (2009). Hacia una relación de partenariado entre profesores y familias inmigrantes. *Revista Complutense de educación*, 20(1), 79-97.
- Lozano, J., Alcaraz, S. y Colás, M.P. (2013). Los centros educativos multiculturales y sus relaciones con las familias: el caso de la Región de Murcia. *Educación XX1*, 16(1), 207-231.
- Monceau, G. (2012). La complexitat de les implicacions dels pares a l'escola o per què la participació dels pares no millora necessàriament els resultats acadèmics dels nens. En Collet; Tort (coord.). *Famílies, escola i èxit. Millorar els vincles per millorar els resultats*. Fundació Jaume Bofill.
- Monceau, G. (2014). Análisis del "alejamiento escolar" de los padres: profundización y ampliación del campo de estudio. *Profesorado, Revista de curriculum y formación del profesorado*, 18(2), 69-80.
- Niklas, F., Cöhrssen, C. y Tayler, C. (2016). Home learning environment and concept formation: A family intervention study with kindergarten children. *Early Childhood Education Journal*, 44(5), 419-427.

- Parra, J., García-Sanz, M.P., Gomariz, M.A., y Hernández-Prados, M.A. (2014). Perfiles de participación de las familias españolas en los centros educativos. En Consejo Escolar del Estado (Ed.). *La participación de las familias en la educación escolar* (pp. 127-148). Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.
- Roberts, G. (2018). *Respuestas del sector de la educación frente al consumo de alcohol, tabaco y drogas* (Vol. 10). UNESCO Publishing.
- Rodrigo, M.J., Martínez-González, R.A., y Rodríguez-Ruiz, B. (2018). La relación centro escolar-familia como factor protector de conductas transgresoras en la adolescencia. *Aula Abierta*, 47(2), 149-158. <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.149-158>
- Rodríguez-Ruiz, B., Martínez-González, R.A., y Rodrigo, M.J. (2016). Dificultades de las Familias para Participar en los Centros Escolares. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 10(1), 79-98. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782016000100005R>
- Santos, M.A. y Lorenzo, M. (2009). La participación de las familias inmigrantes en la escuela. Un estudio centrado en la procedencia. *Revista de Educación*, 350, 277-300.
- Strohmeier, D. y Noam, G. (2012). Bullying in schools: What is the problem, and how can educators solve it? *New Directions for Youth Development*, 133, 7-13. <http://doi.org/10.1002/yd.20003T>
- Valdés, A.A. y Martínez, E.A.C. (2014). Relación entre el autoconcepto social, el clima familiar y el clima escolar con el bullying en estudiantes de secundaria. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(3), 447-457. <http://dx.doi.org/10.12804/apl32.03.2014.07>
- Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>